

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC/SP**

**RENATA MOITINHO DE FREITAS**

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E SUA RELEVÂNCIA À  
FORMAÇÃO DO DOCENTE DA REDE PÚBLICA: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO**

**2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC/SP**

**RENATA MOITINHO DE FREITAS**

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E SUA RELEVÂNCIA À  
FORMAÇÃO DO DOCENTE DA REDE PÚBLICA: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino - Aprendizagem de Inglês, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Ma. Elizabeth Mara Pow.

**SÃO PAULO**

**2019**

**RENATA MOITINHO DE FREITAS**

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E SUA RELEVÂNCIA À  
FORMAÇÃO DO DOCENTE DA REDE PÚBLICA: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino - Aprendizagem de Inglês.

Aprovado em: \_\_ / \_\_ / \_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Ma. Elizabeth Mara Pow - PUC/SP

---

---

---

Dedico este trabalho ao grande anfitrião que me trouxe ao mundo, meu pai, Luiz Moitinho de Freitas, que partiu no decorrer deste curso, mas que permanecerá comigo até o último ponto final, deste trabalho e da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Elizabeth, pelo entusiasmo, encorajamento e amor incondicionais.

À minha orientadora Betty Pow, pelos ensinamentos, pela generosidade e espírito humanista com o qual compreendeu minhas questões pessoais.

Às gestoras que não só compreendem a importância do aprimoramento de seu quadro docente, como cedem espaço e estímulo para tanto.

Aos meus companheiros de curso, que dividiram comigo as agruras e as esperanças desta caminhada, aspirando sempre por dias melhores.

Aos alunos, a quem desejamos um futuro repleto de possibilidades e oportunidades.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à Cultura Inglesa, por investir em nossa formação e subsidiar esta jornada de conhecimento.

*Viewed freely, the English Language is the accretion and growth of every dialect, race, and range of time, and is both the free and compacted composition of all.*

*(Walt Whitman)*

## RESUMO

O escopo principal deste trabalho, é estudar o inglês como Língua Franca, apresentando a perspectiva histórica que explica seu surgimento (CRYSTAL, 2003), sua aceção e as particularidades que a constituem e legitimam (JENKINS, 2000); (SEIDLHÖFER, 2011), seu impacto para a área da Língua Aplicada (SCHMITZ, 2012) e sua relevância para a formação continuada de docentes da rede pública de ensino. A metodologia qualitativa e a pesquisa explicativa, perfilaram-se ao objetivo desta proposta e tornaram possível argüir sobre o importante papel que o Inglês como Língua Franca desempenha no mundo multilíngüe e sobre sua contribuição para a sala de aula.

**Palavras- chave:** Inglês como Língua Franca; Globalização; Ensino de Língua Inglesa; Relevância.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to look into English as a Lingua Franca by presenting the historical perspective that explains its origin (CRYSTAL, 2003), its meaning and the specificities that constitute and legitimize it (JENKINS, 2000); (SEIDLHOFER, 2011), its impact on the area of Applied Linguistics (SCHMITZ, 2012) and its relevance to continued education of teachers in the public school system. The qualitative methodology and the explanatory research approach were in line with the objective of this proposal and made it possible to argue about the important role that English as a Lingua Franca plays in a multilingual world and about its contribution to the classroom situation.

**Key-words:** English as a Lingua Franca; Globalization; English Language Teaching; Relevance.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
2.1	Contextualização .....	11
2.2	Perspectiva Histórica do Inglês como Língua Franca.....	14
2.3	Inglês como Língua Franca: Conceituação e Detalhamento .....	17
2.4	O Inglês como Língua Franca e a Formação do Docente da Rede Pública: Algumas Reflexões.....	23
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>31</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>33</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho como docente de língua inglesa na rede pública municipal de ensino de São Paulo tem sido uma tarefa árdua. Não obstante os desafios infraestruturais das instalações escolares, a escassez de recursos - quando não a sua ausência - e a preconização pelos documentos oficiais de uma metodologia comunicativa - que não se efetiva, dadas as condições em que se organizam as salas de aula - fadaram o ensino de inglês quando muito, ao instrumentalismo, à evasão do interesse pelo alunado e à frustração pelo professorado. No que tange a formação continuada dos professores de inglês, podemos dizer que é exígua e sujeita às visões ideológicas dos governos vigentes. Para além do respaldo linguístico, falta aos professores da rede municipal um esteio teórico que o conecte com novos estudos e vertentes sobre o ensino da língua inglesa e o recicle.

Entretanto, em 2015, um curso de formação intitulado “Diálogos Interdisciplinares – A Caminho da Autoria”, oferecido pelas Diretorias Regionais de Ensino da rede municipal aos docentes de todas as disciplinas, acenou para um novo olhar quanto ao ensino da língua inglesa: o inglês como Língua Franca. Embora os estudos sobre esta perspectiva sejam muito anteriores ao ano supracitado, só tomamos conhecimento dela quando desta formação. Vários encontros oportunizaram aos professores a conceituação desta abordagem (ainda que superficialmente), cujo cerne é a descolonização do currículo de língua inglesa e o respeito ao aporte dado pelas peculiaridades culturais e linguísticas locais, à língua inglesa da comunidade de falantes não-nativos.

Ainda que este curso tenha introduzido o inglês como língua franca como um “novo” panorama, não houve, até hoje, um aprofundamento sobre o assunto. Sua aceção e a atual conjuntura mundial (global e tecnológica) que a originou, sobrepuuseram-se às questões substanciais como, por exemplo, os fazeres em sala de aula, seu “modus operandi”, conferindo ao curso uma atmosfera nebulosa, farta de perguntas sem resposta. Aprendemos o “o quê”, mas não o “como” e ainda sem sabê-lo, fui, no final deste curso de pós-graduação, surpreendida por uma informação valiosa: a língua franca está em processo de transmutação, evoluindo e transitando para um novo fenômeno chamado de Translinguismo. E nós, professores de inglês que mal havíamos digerido o conceito e a suposta funcionalidade da língua franca

para nossa prática, nos deparávamos com um novo fenômeno, novamente constatando que a língua evoluiu e nós, cujo papel é ensiná-la, ficamos para trás.

Também percebemos estar a anos luz da vanguarda, quando refletimos sobre o modo como trabalhamos: nas escolas públicas, cada professor trabalha a sua disciplina como uma gaveta num armário de assuntos. Apenas ele a abre e a fecha. Essas gavetas geralmente não se abrem simultaneamente, portanto, temos que este armário é compartimentado, singularizado. Ainda que se fale em integração, aproximação, agregação e dialogicidade dos componentes curriculares, inter e transdisciplinaridade, ainda que se proponha um trabalho conjunto, plural, diverso, resiste ali, na lacuna de tempos coletivos, na falta uma grade que privilegie horários comuns de troca e na ausência de um calendário que priorize um planejamento feito a várias mãos, o velho armário seccionário.

E no grande e velho armário seccionário, há uma gaveta etiquetada como “inglês”. Ao abri-la, você encontra uma língua solitária, encerrada em si mesma, sem ter os outros componentes como interlocutores. Silenciosa, visto que nada diz à massa de aprendizes das escolas públicas. Uma língua presa em suas normas e regras. Essa é a língua inglesa dentro da caixa, morta, como um defunto confinado em seu caixão. Excluída do fervor discursivo cotidiano dos alunos. Mas o mundo é globalizado e suas variadas e novas formas de expressão, são multi, pluri, hetero, poli, trans. Fronteiras culturais, econômicas, políticas e linguísticas foram derrubadas pra que “várias gavetas se abrissem ao mesmo tempo”, para que todos conhecessem o “conteúdo quase secreto da outra gaveta” e dialogassem com ele, transformando-se. Tendo isso em vista, mais uma vez, a escola caminha na contramão do mundo moderno, quando deveria abrir-se para abarcar, misturar, experimentar o conteúdo de todas as gavetas.

Assim sendo, a escola, os professores e os alunos, têm que acompanhar a evolução da língua e emparelhar-se ao mundo em que vivemos e suas diversas formas de expressão. Desta forma, este trabalho se propõe a explicar e articular os conceitos de Língua Franca e Translinguismo e de que forma, ambos podem reverberar nos fazeres dos docentes, com a finalidade de atualizá-los instrumentalizá-los para que, a partir daqui, tenhamos a opção de desenvolvermos nossas práticas sob novas égides com legitimidade, inovação, e, sobretudo, esperança.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Contextualização

Todos os anos, é comum ouvirmos de nossos alunos, sobretudo os que apresentam dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, “*Por que razão temos de aprender inglês? Ou “Lá nos Estados Unidos, eles têm de aprender Português também”?* Antes de falarmos sobre que respostas damos a eles, é preciso compreender o contexto em que estão inscritos: moram em comunidades permeadas pela violência e tráfico de drogas (no meu caso, especificamente, Paraisópolis, Real Parque e Jardim Edite), pertencem à famílias humildes, de baixa renda, ou desestruturadas, ou constituídas, porém ausentes do cotidiano escolar dos filhos, pois precisam trabalhar, carentes de vida social e usuários com acesso restrito à internet (financeira e culturalmente falando), limitando-se apenas aos jogos e às redes sociais, que lhes confere o entretenimento de que, socialmente, não gozam.

Portanto, são alunos que trazem para a escola os costumes, o vestuário, o linguajar, os valores compartilhados neste contexto. Perguntam se nos Estados Unidos aprendem Português também, mas não sabem apontar sua localização em um mapa mundi, não se interessam por atividades de *listening* com gêneros musicais como o rock n´roll, por exemplo, porque só conhecem, - e, por isso, só gostam – do funk ou rap, não vêem sentido em aprender inglês, porque no seu grupo de falantes, “*mal falam Português, que dirá Inglês!*”, e não demonstram ter perspectivas maiores do que um celular ou um par de tênis novo no final do ano, se aprovados. A língua e a cultura de um outro país passa longe dali, é algo visto por eles como muito distante da realidade que se apresenta, “*coisa de branco rico*”...e eles não se encaixam neste padrão pré-concebido.

Ao chegarem à escola pública, localizada em um bairro nobre da zona sul da capital, aninhada em meio a belos sobrados fortemente protegidos, deparam-se com belos carros saindo pela garagem de manhã, guiados por homens ou mulheres muito distintamente vestidos que conduzirão seus filhos(as) à escola, enquanto ele, foi a pé, sozinho, sujeito a todo risco. E como a vida imita a arte – e a recíproca também é verdadeira - reproduz-se aqui um clichê da indústria fílmica norte-americana, do menino pobre, observando do lado de fora da janela, numa noite congelante, uma família confortavelmente aquecida em torno de uma mesa farta. A maioria de nossos

alunos nasceram e/ou foram criados sob um estigma excludente e a escola é, para esses alunos, um ambiente acolhedor, respeitoso e humanizado, comparado à hostilidade dos moradores adjacentes à escola.

Este acolhimento se traduz em pequenos e simples gestos, da bronca, para prestar atenção na aula, passando pelas refeições e chegando às conversas confidenciais (na verdade são investigativas), e que revelam e validam muito do seu comportamento na escola, frente os colegas, professores e frente à própria maneira de encarar seu papel neste ambiente.

Mas, para além do acolhimento, a escola e os professores devem assumir o papel que lhes é legado e oferecer a estes alunos a mais importante de todas as moedas, de valor imensurável, a qual no futuro, trocarão por todas as oportunidades que hoje lhes falta: conhecimento. Sobre si e sobre o mundo ao redor, que, a propósito, extrapola a comunidade e a escola.

Entretanto, com um trabalho pedagógico metaforicamente representado por um “velho armário seccionário”, (como mencionado anteriormente na introdução), a escola está longe de ser o provedor desse passaporte chamado conhecimento.

Remontando à gaveta “inglês” deste armário, ela precisa ser aberta. Mais que isso: seu conteúdo precisa articular-se com outros, de outras gavetas. A senha para tal é também o conhecimento. Professores precisam admitir que não sabem tudo, desmascarar a figura autoritária do detentor absoluto do saber e assumir uma postura itinerante frente ao conhecimento, sempre em movimento, sempre buscando, se atualizando e, principalmente, compartilhando as novidades com os pares e com os alunos, pois é desta forma que se configura o mundo de hoje e não podemos estar à margem dessas mudanças.

O mundo está em constante evolução e alavanca transformações em todos os âmbitos: político, econômico, histórico, cultural, social e lingüístico. Quando pensamos na bipolarização trazida pela Guerra Fria, em que o mundo dividiu-se em dois grandes blocos – capitalista e socialista – temos um exemplo de que também o mundo já pode ser representado por um armário seccionário.

Com a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim da União Soviética em 1991, foi estabelecida uma nova ordem mundial, agora globalizada e isso significa que quase todas as gavetas foram abertas (digo quase, em razão da Coreia do Norte). Esta globalização derrubou fronteiras e conectou o mundo em todos os âmbitos acima citados. Pessoas passaram a acessar outras realidades, de forma que ideias,

vivências e conhecimento, disseminaram-se entre integrantes das mais diferentes culturas. Por isso, na escola, as gavetas do velho armário devem acompanhar este movimento de abertura, articulação e expansão do mundo integrado de hoje e suas relações.

Tais relações integradas estabelecidas pelo mundo globalizado, foram mediadas pela Língua Inglesa, que constituiu-se historicamente dominante. O poder político e militar, edificou o Império Britânico a partir do século XVI. No século XVIII, temos o poder da ciência e tecnologia, oriundo do avanço tecnológico que transformou os processos de produção (Revolução Industrial); no século XIX, temos o poder econômico, representado pela supremacia dos mercados econômicos dos EUA e Inglaterra e no século XX, o poder cultural, disseminando valores e ideologias pelo mundo, principalmente através da indústria cinematográfica norte-americana.

É possível afirmar que o Inglês sempre esteve no lugar e hora certos durante os quatro últimos séculos, produzindo um enorme status global. Sendo assim, o determinante para que uma língua se torne global não é sua estrutura, o vocabulário, ou a pronúncia (elementos esses que podem atrair ou motivar pessoas a aprenderem uma determinada língua), mas sim, o poder de quem a fala (CRYSTAL, 2003).

O poder de quem a fala, transcende o caráter bélico, político, tecnológico, econômico e cultural que a sedimentou como tal. O poder de quem fala inglês hoje, é o de acessar o mundo globalizado, comunicar-se com falantes de outros contextos e embrenhar-se em outros hábitos e culturas. É o poder de viajar sem sair do lugar e conhecer algo além de si e sua realidade comunidade-escola. É agregar conhecimento, a valiosa moeda a que já me referi neste texto. E assim, a gaveta inglês não só está aberta, como justifica e responde à pergunta dos alunos por que aprender inglês e não outra língua.

Começar o ano letivo contando esta trajetória do inglês até nossa sala de aula, é um bom começo, mas não basta. O professor de inglês precisa paramentar-se de conhecimento para explicar a seus alunos que este inglês global ao acessar outros países cuja língua materna não é outra, adapta-se às circunstâncias locais, arrebanha-se ao aparato lingüístico e cultural dessa localidade configurando-se, como uma novo “tipo” de inglês. Isso se refletirá em novos vocábulos, novos sotaques e entonações, criando assim, uma nova variante lingüística. Isso pode ser exemplificado por uma analogia a um fato corriqueiro de sala de aula, que é quando um aluno X

interage com um aluno Y e temos como resultado um comportamento Z de ambos, não sendo mais os mesmos de antes, quando sozinhos.

Partindo da premissa de que a maioria das interações em língua inglesa se dão entre falantes não-nativos, (categoria que engloba a nós, professores, e nossos alunos), esta pesquisa se debruça em ilustrar melhor os conceitos de Língua Franca e Translinguismo - cujos estudos tratam da dinâmica da Língua Inglesa nas interações entre falantes não-nativos – além de investigar e refletir sobre como estes conceitos podem reverberar na prática do professor de inglês.

## 2.2 Perspectiva Histórica do Inglês como Língua Franca

O termo Língua Franca é fruto da capilaridade alcançada pela Língua Inglesa no mundo contemporâneo. Um trabalho que se propõe a explicar e detalhar este conceito não poderá fazê-lo sem antes, discorrer sobre o panorama histórico que o ensejou, conferindo à Língua Inglesa a mesma alcunha do mundo contemporâneo: global.

O inglês está por toda parte. É a língua presente nas relações político - comerciais, nas viagens mundo afora, nos documentos oficiais de órgãos governamentais e suas instituições, na mídia e todos os seus veículos, nos grandes eventos esportivos, na propagação cultural, enfim, está entranhada em todos os aspectos da nossa vida. Mas, como atingiu este patamar sobrepondo-se a todas as outras?

O renomado lingüista britânico David Crystal, responde em sua obra *“English as a Global Language”*, “Sem uma forte base de poder, de qualquer tipo, nenhuma língua pode progredir como um meio internacional de comunicação” (CRYSTAL, 2003, p.7).

Ainda segundo Crystal (2003), o poder foi fator determinante para a disseminação do inglês como língua de comunicação internacional. Remontando à história, temos que há mais de dois mil anos, o grego e o latim, sagraram-se como língua de comunicação internacional graças ao poderio militar de Alexandre e dos grandes imperadores romanos em alternância no poder, respectivamente. No século VIII, o poder religioso refletido na propagação do Islã, justifica o fato de árabe ser falado amplamente no Oriente Médio. No século XV, as expedições exploratórias portuguesa e espanhola rumo à América do Sul, ditaram o que falamos hoje.

Entretanto, não é só de poderio bélico que se constrói uma língua global e nos séculos seguintes, os homens deixam de empunhar espadas para expandir e dominar territórios e dedicam-se à busca pelo avanço tecnológico – e só pode fazê-lo quem detém o poder econômico – para ganhar o mundo:

A evolução econômica começou a operar em uma escala global, apoiada pelas novas tecnologias de comunicação - telégrafo, telefone, rádio - promovendo o surgimento de grandes organizações multinacionais. O crescimento da competitividade da indústria e negócios trouxe uma explosão internacional de marketing e publicidade. O poder da imprensa alcançou níveis sem precedentes, que em breve serão superados pela transmissão dos meios de comunicação, com a capacidade de atravessar fronteiras nacionais. A tecnologia, principalmente sob a forma de filmes e registros, alimentou novas indústrias de entretenimento de massa e teve um impacto mundial. O impulso para progredir na ciência e tecnologia promoveu pesquisa intelectual internacional, e deu bolsa de estudos e educação adicional. Qualquer linguagem no centro de tal explosão internacional teria subitamente encontrado um status global. E o inglês estava, aparentemente, no lugar e hora certos (CRYSTAL, 2003, p.78).

Como já citado na introdução deste trabalho, No século XIX, a Inglaterra ascende como líder industrial e comercial. Já no final do século XX, a economia norte-americana – a mais produtiva e emergente do mundo aquela altura, tornou-se a força motriz que os estabeleceria como superpotência.

No final do século XX e início do século XXI, temos um processo de aproximação e integração de mercados, política, econômica, cultural e social, catapultado pelas novas tecnologias que reorganizaram e ressignificaram a sociedade, entre elas, a internet:

A sociedade global está articulada por emissões, ondas, mensagens, signos, símbolos, redes e alianças que tecem os lugares e as atividades, os campos e as cidades, as diferenças e as identidades, as nações e as nacionalidades. Esses são os meios pelos quais se desterritorializam mercados, tecnologias, capitais, mercadorias, idéias, decisões, práticas, expectativas e ilusões (IANNI, 2007, p.26).

Essa retrospectiva histórica, embora simplista, não só ilustra como as relações de poder edificaram o inglês como uma língua global, como também refuta a ideia de que uma língua se torna global pelo seu massivo número de falantes ao redor do mundo, pela facilidade de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu

vocabulário ou beleza de sua pronúncia. Estes são sim, atrativos para que alguém se dedique ao seu estudo, mas não resolutos para sua difusão global.

Fora o poder em várias frentes que consolidou o inglês como língua global nos últimos séculos, há outros fatores que concorrem para isso. Um deles é o fato do inglês desempenhar um papel especial reconhecido em todos os países, seja quando um país o denomina como seu idioma oficial – tendo hoje este status em mais de setenta países - seja quando é eleito por um determinado país como a língua estrangeira prioritária no currículo de seu sistema de ensino, ainda que não seja a língua oficial – condição esta estabelecida no Brasil e em mais de cem países – podendo, inclusive, desbancar outra língua estrangeira nas escolas, como por exemplo na Argélia, ex-colônia francesa, em 1996. Os critérios para se favorecer uma língua estrangeira vão desde a tradição histórica, passando pela conveniência política e, por fim, desejo de contato comercial, cultural ou tecnológico, segundo Crystal (2003).

Outro fator que colabora para a sua difusão é o aporte financeiro dado pelos governos às políticas do ensino de línguas: convênios, parcerias, programas de bolsa de estudos junto a instituições cuja reputação é referencial no ensino – como este curso, exemplo – repertoriam um grande número de professores para atuarem em suas salas de aula com mais legitimidade, conhecimento e qualidade. Um terceiro e último fator tem relação com os dados alarmantes do grande êxodo humano ocasionado por guerras de cunho político-econômico e religioso, especialmente no Oriente Médio e, com isso, podemos dizer que até mesmo as tragédias humanas colaboram para a expansão do Inglês. O mundo hoje contabiliza aproximadamente 68,5 milhões de refugiados buscando exílio pelo mundo, segundo dados da ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados). Testemunhamos, por exemplo, a Alemanha abrindo suas portas para acolher um grande contingente de refugiados sírios.

De posse desses dados, faz-se necessária a reflexão de que a Alemanha é um dos países que tem o inglês como língua adicional instituída em seu sistema de ensino. Isso significa que, em alguns anos, teremos muitos cidadãos sírios com alguma competência no idioma, aliás, já os temos nas salas de aula brasileiras também. Isso sem contabilizar o número de migrantes, que não para de subir: são aproximadamente 258 milhões de pessoas vivendo num país diferente do seu país de

origem, deslocando-se mundo afora, em busca de melhores condições de vida e trabalho, segundo dados da UNRIC (*United Nations Regional Information Centre*).

A soma de todos estes fatores ratifica o status do Inglês como língua global, tendo um quarto da população mundial de falantes (entre nativos, não-nativos, fluentes ou apenas competentes). Conforme Crystal (2003), no início dos anos 2000, eram 1,5 bilhão de falantes do inglês, contra 1,1 bilhão de falantes do chinês.

### **2.3 Inglês como Língua Franca: Conceituação e Detalhamento**

Por ser o inglês a língua mais falada em mais países, temos como resultado mais interações entre falantes não-nativos do que entre não-nativos e nativos, o que, segundo Walker (2017), rendeu a este inglês muitas denominações, como “English as International Language”, “English as a Global Language”, “Global English”, “World Standard English” e, por último, “English as a Língua Franca”, ou ELF.

Muitos teóricos têm dedicado seu tempo ao fenômeno do Inglês como Língua Franca, gerando assim, acepções convergentes e complementares ao termo. Na definição mais sintética encontrada – e que a explicaria de forma bem objetiva – temos que “a Língua Franca é a maneira de se referir à comunicação em Inglês entre falantes com diferentes línguas maternas” (SEIDLHOFER, 2005, p. 339).

À esta definição, foi adicionado algo pouco mencionado por outros autores: o papel do falante nativo numa comunicação em ELF:

É quando o Inglês é usado como língua comum na comunicação entre falantes não-nativos, que não compartilham da mesma língua materna, o que não exclui falantes nativos, que são apenas a minoria no grupo discursivo (DAVIES; PATSKO, 2013)

Nos anos 1990, a linguista britânica Jennifer Jenkins passou a coletar dados acerca das interações entre falantes não-nativos e investigar que aspectos da pronúncia entre esses indivíduos com sotaques tão distintos, tornavam a comunicação entre eles inteligível, aliás, a inteligibilidade é um eixo central em torno do qual se desdobram seus estudos.

Segundo Jenkins (2000), a inteligibilidade está relacionada à noção de acomodação, ou seja, a habilidade de ajustar o nosso discurso em inglês em benefício da eficácia da comunicação com o nosso interlocutor, de transitar “dentro e fora” de outras línguas, de falar de uma maneira que o outro entenda, e, ao mesmo tempo,

treinar nossos ouvidos para sermos capazes de entender pessoas que falam inglês de uma maneira diferente da nossa. Trata-se de uma negociação de sentido entre interlocutores não-nativos, a fim de que uma comunicação sem ruídos, se estabeleça.

Tendo isso em vista, Jenkins listou as características da pronúncia do inglês que tendem a ser primordiais para a inteligibilidade internacional, o que chamou de Núcleo da Língua Franca (*Língua Franca Core*, ou LFC). São elas:

a) Sons Consoantes:

- Falantes em ELF precisam ser capazes de produzir todos os sons de consoantes em inglês, exceto /θ/ and /ð/. Explicando melhor:

/θ/	Este símbolo refere-se ao <b>th</b> como em <b>th</b> ink, que pode ser substituído, na pronúncia, por /f/. Este th é uma consoante não-sonora, ou seja, seu som não é produzido nas cordas vocais.
/ð/	Este símbolo refere-se ao <b>th</b> como em <b>th</b> ey, <b>th</b> ey, <b>th</b> ere, <b>th</b> ough, <b>th</b> en, que pode ser substituído, na pronúncia, por /v/ ou /d/. Este th é uma consoante sonora, ou seja, seu som é produzido nas cordas vocais.

- Dark L: Dark L é um “L” retraído e também desnecessário. Já o “clear ou light L”, pode ser substituído por um schwa, se o L for silábico, como no final de ‘bottle’. Vale lembrar que o “Dark L” é exigido na pronúncia da perspectiva do ensino de Inglês como Língua Estrangeira, mas descartável no Inglês como Língua Franca.
- /r/ deve ser pronunciado como no inglês americano (enrolando a língua para trás), como em word, work, together, here, four, sir, are, por exemplo.
- /t/ precisa ser pronunciado cuidadosamente quando entre vogais, como em Italy, ability, computer, university e não deve ser alterado como no inglês americano, como em Italy – Idaly, ability - abildy, computer – computder, university – universidy.

O mesmo deve ser mantido quando /t/ aparecer no meio das palavras, como em winter e interview, printer, enter, e não deve ser substituído por uma parada glottal, como em better.

- As consoantes /p/, /t/ and /k/, devem ser aspiradas quando a sílaba tônica aparecer em posição inicial, como em pen, ten, coat, kind.

**b) Grupos Consonantais:**

- Deletar uma consoante de um grupo consonantal no início de uma palavra, pode comprometer gravemente a inteligibilidade em ELF. Na palavra **S**pain, por exemplo, se deletado o S, teremos “pain”, alterando totalmente o seu sentido e podendo causar um ruído na inteligibilidade. A estratégia de adicionar uma vogal extra, colabora para um melhor entendimento (eSpain). Assim, fica exemplificado que grupos consonantais no início de palavras não devem ser simplificados e é recomendado adicionar a deletar.
- Grupos consonantais no meio ou final de palavras são um pouco mais complicados. Eles podem ser simplificados para tornar a articulação mais fácil, mas apenas conforme as regras de elisão - suprimindo sons - que também se aplicam às variantes do Inglês nativo, temos ‘postman’, como exemplo.
- Se alunos tiverem problemas para produzir sons de grupos consonantais, é comum inserir uma curta vogal schwa entre consoantes, sem a necessidade de ‘tonicizar’ essa sílaba.
- Alunos podem adicionar um pequeno schwa /ə/ no final de uma palavra terminada com uma consoante, garantindo que não será criada uma nova palavra e, conseqüente confusão, como em hard – harder (/ə/).

**c) Duração das Vogais:**

- Os contrastes na duração da pronúncia das vogais deve ser preservado (pill vs. peel), não se deve alternar diferentes pronúncias de vogal, como em hat – het (New Zealand).
- Os diferentes dialetos de inglês apresentam qualidades vocálicas variáveis, como, por exemplo, na palavra “dog”:

▪ Inglês britânico = /dɒg/	B <u>o</u> dy, b <u>o</u> x, pr <u>o</u> blem, w <u>a</u> nt...
▪ Inglês americano = /dɑg/	F <u>a</u> ther, l <u>a</u> st, <u>a</u> sk, p <u>a</u> rty, l <u>a</u> rge...

Assegurando a inteligibilidade, essa variação na qualidade vocálica traz um aparato de aprendizado para os aprendizes não-nativos, que assim, esquivam-se da não-compreensão numa interação entre variantes regionais em L2.

- Aduração dos ditongos, como em five (ai), play (ei), boy (oi), how (au), note (ou), ear (ia), care (ea) e poor (ua), deve ser preservada.
- Quando uma vogal aparece antes de uma consoante muda, deve soar levemente mais curta do que quando aparece antes de uma consoante sonora, por exemplo, a vogal em 'right' é levemente mais curta do que a vogal em 'ride'; a vogal em 'kit' é levemente mais curta do que a vogal em 'kid'.
- O /ɜ:/ vocálico, como em 'girl', 'first', "nurse" ou 'turn" deve ser pronunciado precisamente.

**d) Grupos de Palavras e Núcleos de Tonicidade:**

- O fluxo da fala deve ser dividido em unidades de tom significativas, isso que dizer que, num conjunto de palavras que formam uma frase, elegemos uma que será pronunciada com maior intensidade (focus word), facilitando para os interlocutors a inteligibilidade.
- O núcleo de tonicidade deve ser colocado apropriadamente, especialmente para fins de contraste/ênfase do que se quer dizer, como em: "Let's meet **NEXT** Saturday" e "Let's meet next **SATURDAY**".

Um dado original coletado por Jenkins (2000), ilustrará a importância da adequada colocação do núcleo de tonicidade:

Quatro alunos, cada um com uma L1 diferente, estavam envolvidos em uma tarefa típica de comunicação em sala de aula: criar um cartaz para a parede da sala de aula. Um aluno perguntou aos outros // have you got a blue VUN//? Os outros ficaram perdidos. Este aluno estava,

na verdade, se referindo a uma caneta, pedindo por uma azul. Quando o falante alterou o núcleo de tonicidade para dizer // have you got a BLUE vun//?, os outros entenderam; a inteligibilidade foi alcançada (JENKINS, 2000, p. 50-51).

Assim, Jenkins rompe com o paradigma de que o ensino do inglês deve pautar-se pelos padrões do falante nativo, cuja avaliação de sucesso se dá pela maior aproximação possível dos mesmos. E defende que “os padrões de linguagem sejam negociados por quem aprende inglês e não por aqueles que, por acaso, nasceram na língua” (SCHMITZ, 2012, p.251).

Com isso, Jenkins fez emergir um debate acalorado na área de linguística aplicada, nas salas de aula e nas instituições de ensino de inglês, impactando as concepções do ensino de Inglês presentes até então.

Em primeiro lugar, o ensino do Inglês como Língua Franca levou todos os envolvidos no ensino da Língua Inglesa (instituições, professores e alunos) a repensarem seus objetivos: ensinar/aprender inglês para uma imersão cultural - viver e trabalhar num país que tem o inglês como L1 e falar como um nativo - ou usar a língua para comunicar-se inteligivelmente com a comunidade internacional, ou seja, entender e fazer-se entendido?

Em segundo lugar, o Inglês como Língua Franca impacta diretamente os testes de linguagem, criados a partir do padrão do falante nativo e que portanto, não concebem as variantes linguísticas, como por exemplo os exames de Cambridge, que asseguram diferentes níveis de proficiência do idioma e são muito valorizados pelo mercado de trabalho, garantindo uma vantagem aos que os portam e o acesso à programas de mestrado e doutorado no exterior.

Os testes podem ser uma tirania para usuários não-nativos do Inglês, nem sempre avaliados de forma justa e, em alguns casos, podem muito bem serem obrigados a se inscrever em cursos de recuperação, quando eles são bastante proficientes na sua própria variedade. (SCHMITZ, 2012, p. 269).

Em terceiro lugar, a aquisição da segunda língua (*Second Language Acquisition*, ou SLA), também é repensada a partir do Inglês como Língua Franca. O termo *Second Language Acquisition* é usado para referir-se à aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira, por parte de alunos cuja L1 não é a língua de interesse. Este campo “está preocupado com as orientações cognitivas e mentalistas daqueles que estão no processo de aprender uma língua estrangeira e ignora o social

e as orientações contextuais para a linguagem”. (FIRTH; WAGNER, 2007, p.757). Ou seja, essa perspectiva reproduz o padrão do inglês nativo como o crivo que mensura sucesso ou fracasso. O impacto de uma aceitação como a do Inglês como Língua Franca, é o de contestar este padrão, propondo o respeito às comunidades multilíngües, a valorização da interação e a negociação para comunicar suas necessidades e propósitos nos contextos mais variados, independente de um padrão monolíngüe dominante.

“A linguagem não é apenas um fenômeno cognitivo, o produto do cérebro do indivíduo; ela é também usada interativamente, em uma variedade de contextos para uma infinidade de propósitos práticos”. (FIRTH; WAGNER, 2007, p.768).

Portanto, temos que o Inglês como Língua Franca propõe uma reconceituação da visão de ensino da SLA, não excluindo a importância das orientações cognitivas no ensino da língua estrangeira, mas agregando a isso, os aspectos interacionais que fazem do Inglês como Língua Franca uma prática social.

E como na maioria das vezes o novo é mais passível de rejeição do que de curiosidade, já era de se esperar que a perspectiva do Inglês como Língua Franca postulada por Jenkins, colecionasse olhares críticos, preconceituosos e divergentes, como, por exemplo, Prodromou (2008), que questiona a existência das variações do Inglês como Língua Franca e se elas podem ser base para testes e ensino. O mesmo descreve o ELF como uma “arma quebrada com capital linguístico reduzido”. (PRODROMOU, 2008, p. 250). Já a linguista polonesa Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk questiona qual o problema de se aprender inglês sem o núcleo da Língua Franca (*Lingua Franca Core*), se centenas de milhares de pessoas, já o fizeram e afirma que os proponentes do Inglês como Língua Franca “...espalham modelos artificiais não-nativos” (DZIUBALSKA-KOLACZYK, 2005, p. 4). Randolph Quirk também defende o inglês padrão nativo e afirma que “qualquer desvio da norma, é quase charlatanismo” (QUIRK, 2003, p. 10). Kuo defende que no ensino de línguas, o falante nativo “...serve como um ponto de partida completo e conveniente, particularmente com sua riqueza sócio-cultural” (KUO, 2006, p. 220).

Mas há também quem endosse com Jenkins:

... é claramente inadequado impingir normas de falantes nativos aos alunos que não queiram nem precisem delas, e é ainda mais inapropriado oferecer aos alunos uma meta a qual manifestamente não atende suas aspirações (TIMMIS, 2002, p.249).

Essas dissidências são absolutamente compreensíveis, sobretudo quando temos uma língua global emanada das relações de poder de toda ordem. A língua não reflete poder, mas seus falantes nativos, que reivindicam sua “tutela” ou não-nativos que despenderam investimento, tempo e esforço para aproximarem-se o máximo possível do padrão nativo, sim. É como um colonizador assistir sua colônia independe-se após uma revolta. Ninguém quer perder poder e prestígio.

#### **2.4 O Inglês como Língua Franca e a Formação do Docente da Rede Pública: Algumas Reflexões**

Qual a relevância deste estudo sobre o Inglês como Língua Franca para a formação inicial e continuada dos professores de inglês da escola pública? Esta problematização estimulou a investigação aqui presente e é nesse capítulo que serão analisados, discutidos e articulados os dados levantados.

Professora há nove anos e tendo transitado por algumas escolas da rede pública municipal de São Paulo e do interior paulista - nestas, graças ao trabalho como professora - formadora junto às redes municipais de ensino de cidades como Avaré, Pirajuí, Palestina e Cajobi, entre outras, por intermédio de uma editora de livros didáticos - pude observar uma lacuna no repertório tanto cultural quanto linguístico dos meus pares.

Três “vilões” configuram este cenário como tal: falta de tempo (naturalização da dupla jornada de trabalho, família, espaços restritos de formação e de troca), dinheiro (salário de subsistência, sem sobras para o “capital cultural”) e, por fim, a falta de implementação de política públicas que fomentem a atualização e qualificação do corpo docente destas redes de ensino.

Esses pontos já são relevantes o bastante para justificar este trabalho, já que meu intuito é o de disseminar minhas descobertas entre meus colegas. Mas...a perspectiva do Inglês como Língua Franca é relevante?

A título de conhecimento, sim e sempre. Professores de inglês precisam conhecer conceitos relativos à sua área de atuação e refletir sobre que potencial ou que espaços eles podem ou não ocupar na realidade de sua prática e no Projeto Político Pedagógico da escola. É lamentável que apenas agora, professores de inglês (e me incluo neste rol), tomem conhecimento de um conceito estudado há pouco mais de quarenta anos, por Joshua A. Fishman e Jennifer Jenkins, pioneiros em ELF.

Além disso, esse conhecimento, sobretudo o do Núcleo da Língua Franca, nos ajuda a atuar com maior eficácia no acolhimento aos alunos estrangeiros que recebemos hoje com maior frequência, oriundos dos fluxos migratórios pelo mundo. Pode ser relevante, porque com tal conhecimento, desmistificamos a proeminência de um sotaque sobre o outro em nossas aulas, trazendo outros, de diferentes L1, valorizando assim, o respeito à diversidade, à identidade e o sotaque locais, ou seja, “...o reconhecimento oficial ou a proteção das variedades locais” (FISHMAN; COOPER; CONRAD, 1975, p. 335-36).

No que diz respeito ao caráter identitário local, o Inglês como Língua Franca “...não interfere na identidade dos alunos, não os obriga a soar como pessoas nascidas em Londres ou Chicago” (SCHMITZ, 2012, p. 277), e se mostra substancial ao reafirmá-lo e prestigiá-lo, visto que por anos e ainda hoje, reproduzimos e enraizamos a crença de que o estrangeiro é melhor do que o nacional. Para nossos alunos de escola pública, já tão estigmatizados e marginalizados socialmente, isso representa um impulso motivacional que poderá resultar em auto-estima, confiança e provável revelação de um potencial até então adormecido ou não provocado.

Outro ponto significativo do ensino do Inglês como Língua Franca tem a ver com a dinâmica das interações entre falantes não-nativos. Há mais de trinta anos, ao analisar as interações entre não-nativos, Varonis e Gass (1983), especialistas na área de aquisição da segunda língua, observaram que a interação entre eles se configurava como um “fórum não ameaçador” dentro do qual podiam praticar habilidades de desenvolvimento da linguagem e que oportunizava a negociação das informações trocadas entre eles, tudo isso sem o suporte de um falante nativo. No que diz respeito à nossa prática, se assumíssemos uma postura menos rigorosa, menos “nativa” (até porque não o somos), abrindo um espaço de interação mais dialógico e propondo atividades que incitem a livre negociação de sentido e a criação de estratégias de comunicação com vistas à inteligibilidade, possivelmente teríamos aulas mais dinâmicas ao passo que encorajáramos uma atuação mais interessada por parte dos nossos alunos.

Ainda sobre as características das interações entre não-nativos, vale trazer a análise de Schmitz (2012), o qual escutou uma interação de 32 minutos entre seis participantes que não compartilhavam o inglês como idioma nativo intitulada “Grupo de Trabalho”, em que estes discutiam sobre a organização de um projeto de

consultoria conjunto. Nesta interação, absolutamente inteligível aos olhos do observador, ele pode notar que os participantes:

- Não se preocuparam com a forma gramatical ou sintática da linguagem usada;
- usaram fala informal;
- não pararam para pensar em formas de linguagem;
- não corrigiram um ao outro;

O breve relato acima apresenta-se relevante para que os docentes repensem suas atitudes e o planejamento de suas aulas, quase sempre fadado ao doloroso conteudismo morfossintático - sempre em busca de normas inatingíveis de falantes nativos - e focado tão somente nas habilidades leitora e escritora, em detrimento da oralidade, da pronúncia, da comunicação de necessidades, vivências e circunstâncias ao seu redor. Tendemos a prover poucos espaços de interação entre os alunos e quando o fazemos, exibimos tal rigor interpelando-os tempo todo, que acabamos por desalentar e intimidar suas tentativas, hipóteses e estratégias de comunicação, levando-os a sentirem-se incapazes de aprender, incompetentes e fracassados.

O Inglês como Língua Franca também pode ser considerado substancial ao “descolonizar” a supremacia de Inglaterra e EUA no ensino da pronúncia. Um dos estudiosos a tratar o tema “descolonização” da língua inglesa, é o linguista indiano Rajagopalan (apud ALENCAR; FERREIRA, 2016, p.627):

O interesse pela linguística foi despertado pela própria situação linguística da Índia e suas crescentes contradições na esfera do planejamento linguístico (...). O inglês, isto é, a língua inglesa, sempre foi uma espinha atravessada na garganta do indiano. Por um lado o seu nascimento enquanto cidadão, com toda a conscientização política que acompanha tal acontecimento, se deu graças a essa língua; por outro lado, ninguém se esquece do fato bastante incômodo de que se trata do último vestígio de um passado que todo mundo gostaria de enterrar de uma vez para sempre. (...).

Este “inglês franco”, ressignifica os objetivos de quem quer aprendê-lo, aluno ou não, e reorienta para que fins nossa prática está a serviço. Tendo esta fala de Rajagopalan em mente, podemos refletir se queremos um aluno “colonizado” ao repetir um padrão único de pronúncia e cultura, ou se queremos um aluno que use a língua de forma independente de padrões e pluralizada.

Já para discutirmos a funcionalidade, a utilidade prática do Inglês como Língua Franca no contexto da escola pública, primeiramente faz-se necessária uma explanação acerca do documento oficial que rege nosso componente curricular: as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, o qual entrou em vigor na gestão do prefeito João Dória, no início do ano letivo de 2018.

O referido documento traz alguns pilares do ensino-aprendizagem de inglês no ensino fundamental, (o qual é de responsabilidade municipal), sendo um deles, a Língua Franca:

Vemos, assim, todo um movimento de ressignificação do Inglês como língua franca, ou seja, uma língua que possibilita a produção, colaboração e distribuição do conhecimento entre sujeitos pertencentes a comunidades linguístico-culturais distintas, e que serve para o **agenciamento crítico** nas novas mobilizações sociais que vêm ocorrendo em todo o globo. Assim é que, para além de estudos estritamente estruturais ou funcionais, o ensino de Inglês como língua estrangeira na contemporaneidade expande seu escopo, assumindo um importante desafio: o ensino de suas especificidades no que tange a aspectos linguístico-discursivos concomitantemente à formação ética e responsável dos educandos e educandas para que estes possam melhor responder às demandas de uma sociedade plurilíngue e transcultural (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p.69).

Ainda segundo o documento, o ensino de Língua Inglesa nos ciclos de alfabetização (do 1º ao 3º ano), interdisciplinar (do 4º ao 6º ano) e o autoral (do 7º ao 9º ano), será organizado com base nos seguintes eixos: Práticas de linguagem oral e produção escrita, práticas de leitura de textos, práticas de análise linguística e dimensão intercultural.

Com esses dados, podemos concluir que o tema desta pesquisa está ideologicamente alinhado ao documento oficial, visto que este não apenas contempla um conceito de Inglês como Língua Franca, como apresenta, entre os eixos que organizam o ensino e a aprendizagem, as práticas de linguagem oral e a dimensão intercultural, eixos estes em que o Inglês como Língua Franca, que prioriza a habilidade oral, a pronúncia, e discute a desterritorialização linguística a partir de seu caráter global, respectivamente, encontra o seu lugar, ao menos, teoricamente.

Ter um documento oficial respaldando a Língua Franca, provendo aos professores uma noção conceitual mínima a respeito dela, e dois eixos que a contemplam na organização do ensino, é um começo animador.

Entretanto, é preciso ressaltar que na escola pública, as salas de aula abarcam um número de alunos no limite de seu espaço físico, tornando-as ruidosas o suficiente para converter a prática docente em algo desgastante e, vocalmente, insalubre. Tendo isso em vista, um trabalho oral em Língua Franca, voltado à pronúncia e suas variantes, o qual requer um ambiente minimamente atento e silencioso, não encontra espaço neste contexto.

Não obstante o ruído das salas de aula e o volume de alunos por sala, o desenvolvimento de uma oralidade do Inglês como Língua Franca ainda concorrerá com outros fatores: a indisciplina, os celulares, a falta de recursos, sobretudo, audiovisuais, além da escassa e superficial formação dos professores – lembremos aqui que nem o documento oficial, nem qualquer formação ministrada na rede municipal até o momento abordaram o “Núcleo da Língua Franca” (Jenkins, 2000), de forma conceitual ou prática, logo, as formações não se aprofundam o suficiente para respaldar nossa prática.

Portanto, no que tange à formação de professores da escola pública, conclui-se que o Inglês como Língua Franca é de extrema relevância, por razões elencadas anteriormente neste texto, porém não se efetiva, pois o mesmo poder público que elaborou as Orientações Didáticas, não promoveu formações continuadas que tirem o Inglês como Língua Franca do lugar comum, da conceituação rasteira, e discutam junto aos professores da rede, práticas possíveis do Inglês como Língua Franca, considerando o contexto de sala de aula acima descrito.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo objetiva apontar a metodologia e os tópicos a ela relacionados, os quais estruturaram a organização deste trabalho: sua abordagem, seu objetivo e o procedimento de coleta de dados adotado para que fosse realizado.

Primeiramente, é preciso dizer que um longo caminho de dúvidas e incertezas foi percorrido até que se chegasse a este tema central – Inglês como Língua Franca e sua relevância para o docente de Língua Inglesa da rede pública – e, mesmo tendo-o definido, sofreu alterações até o prazo derradeiro para sua conclusão.

Superadas as indefinições, optei pela pesquisa de abordagem qualitativa, visto que meu objetivo não era o de quantificar ou provar o fenômeno Inglês como Língua Franca, mas sim, investigar os fatores históricos que contribuíram para que este se constituísse como tal, com mais profundidade, de forma que seu entendimento possa servir à prática da grande comunidade de docentes da escola pública da qual sou parte, bem como aos alunos, que, por conseguinte, poderão ser beneficiados com professores mais capacitados, aulas mais inclinadas à prática social da linguagem e uma noção amplificada de mundo.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31)

Tendo em vista que meu propósito é explanar o fenômeno do Inglês como Língua Franca, o tipo de pesquisa selecionado e que melhor se compatibilizou com ele, foi a pesquisa explicativa, pois:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2002, p. 42).

Essa afirmação embasa minha opção de iniciar a fundamentação teórica com a perspectiva histórica do fenômeno do Inglês como Língua Franca, explicitando como, através do tempo e das transformações das relações de poder, ele edificou-se como tal.

Ou ainda:

Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 2002, p. 42-43).

Refletindo sobre a afirmação do autor neste excerto, confirma-se novamente a opção pela pesquisa explicativa, a qual se articula coerentemente à perspectiva histórica - que explica a origem do fenômeno Inglês como Língua Franca - a descrição do conceito dado a este fenômeno por diferentes autores, e o que este traz em seu bojo, detalhando e exemplificando as características essenciais de pronúncia pra fins de inteligibilidade: o Núcleo da Língua Franca (ou *Lingua Franca Core*).

Ainda considerando o delineamento dessa pesquisa, ou seja, no seu “...desenvolvimento com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta de dados...” (GIL, 2002, p. 43), era hora de pensar em qual procedimento eu me apoiaria para cumprir o objetivo inicialmente revelado neste capítulo. Logo, optei pelas “fontes de papel”, ao invés de usar pessoas como fonte – mais uma razão que ratifica sua abordagem qualitativa. Portanto, elegi como procedimento de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

As fontes bibliográficas consultadas foram basicamente obras de divulgação, livros e artigos científicos de leitura corrente, além de sites (sim, porque o avanço tecnológico permitiu que encontrássemos o mesmo conteúdo das “fontes de papel” em outro tipo de suporte.

Estas fontes foram lidas e analisadas em sua totalidade. Procedi com o fichamento das ideias centrais de cada obra e as analisei comparativamente: utilizei os pontos de convergência entre os autores para refletir sobre sua adequação aos objetivos deste trabalho ou à alguma parte específica dele, e para compreender o fenômeno do Inglês como Língua Franca com maior profundidade, a fim de discorrer sobre o assunto, e, posteriormente, os pontos de divergência, também expostos, com suas devidas justificativas, para acalorar o debate acerca de sua relevância.

A gama variada de fontes disponíveis hoje na internet, exige um criterioso trabalho de seleção bibliográfica que atenda aos objetivos da pesquisa. As obras lidas e analisadas para este trabalho pertencem a autores consagrados quando o assunto é Inglês como Língua Franca. Boa parte do portfólio bibliográfico que utilizei foi indicado pela minha orientadora, com base nos conceitos principais da pesquisa, previamente definidos. Também compuseram esta base bibliográfica outras fontes, oriundas de uma estratégia “metabibliográfica”, em que foram buscadas “as fontes das fontes”, além de palavras-chave relacionadas ao tema desta pesquisa e presentes no resumo.

Com uma base bibliográfica consistente e significativa, o passo seguinte foi o da *catalogação*, em que dividi as fontes em pastas nomeadas com um tópico da estrutura deste trabalho. Feito isso, passamos à *seleção* dos artigos e livros (ou trechos de livros) à cada tópico, tendo como critério a relevância.

Portanto, as escolhas metodológicas feitas neste caminho, não só apoiam a organização de um conjunto (*a priori*) desordenado de ideias, como também alicerçam o trabalho de pesquisa e imprimem a ele um rosto, uma identidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho é o de aprofundar os conhecimentos sobre Inglês como Língua Franca, refletindo sobre sua relevância à formação de docentes da rede pública.

Após a pesquisa, é possível elencar uma série de razões que tornam o Inglês como Língua Franca relevante à formação dos docentes da rede pública:

- Abre uma nova perspectiva para a prática docente, ou seja, uma prática multilíngue, conectada à pluralidade do mundo e exploratória de seus diferentes contextos, visões e valores. Portanto, a perspectiva do Inglês como Língua Franca é contemporânea do mundo que vivemos, alçando o multilinguismo como parâmetro e o monolinguismo, como exceção;
- redimensiona o foco sobre as quatro habilidades do Inglês, colocando a oralidade, a pronúncia, em equidade com as habilidades leitora e escritora, sempre privilegiadas nos métodos tradicionais de ensino de Inglês;
- rompe o paradigma do Inglês como Língua Estrangeira em que orbitaram as práticas de ensino por anos, de forma que o ensino não se limita mais à mera reprodução de um sotaque ou cultura únicos tidos como legítimos, válidos ou superiores e propõe outro eixo, com vistas à comunicação inteligível, horizontal e intercessora de sentido entre dois mundos, duas identidades distintas em contato;
- respeita e valoriza as variantes linguísticas dos falantes não-nativos, a fim de preservar-lhes a identidade local e pode auxiliar na recepção de alunos estrangeiros, imigrantes ou refugiados, egressos de zonas de conflito pelo mundo ou outras circunstâncias passíveis de êxodo, (*Lingua Franca Core*).
- didaticamente, prefere estimular e valorizar as negociações de sentido a julgar, criticar e condenar falhas ou erros nas tentativas e hipóteses de comunicação.

Tendo os pontos acima em mente, é possível aferir que o Inglês como Língua Franca constitui uma perspectiva que pode ressignificar os objetivos dos docentes (junto aos alunos e também como professores) e seus fazeres cotidianos: repensando seu planejamento e suas atividades numa proposta mais discursiva, redimensionando

a disposição dos alunos nas salas de aula, selecionando materiais de trabalho que explorem os grandes temas do mundo contemporâneo sobretudo em outras culturas e sotaques e que evoquem um debate em que estratégias de comunicação em Inglês sejam criadas, revendo seus critérios tanto para as avaliações e correção dos alunos, quanto para a escolha de livros didáticos e recursos audiovisuais.

Para a formação do docente da rede pública, conhecer o Inglês como Língua Franca, representa estar, finalmente, a par de quase três décadas de estudos em nossa área de atuação e também compreender o que as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade*, documento oficial em que nosso trabalho está pautado, demanda de nós, visto que é apresentado como um de seus eixos estruturantes.

Conduzir os alunos a acessar, pela Língua Inglesa, o mundo além dos muros da escola e das comunidades, em que novas configurações de ser, viver e pensar se apresentam, já é premissa legítima para que o Inglês como Língua Franca feche a gaveta do Inglês como Língua Estrangeira e abra a sua própria, como Língua Global, uma língua de todos.

Finalizo este trabalho com a esperança de ter colaborado para uma melhor elucidação do Inglês como Língua Franca aos meus parceiros e parceiras de trabalho e que, multiplicando este aparato de informações, possamos renascer em nossos papéis como educadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Dados sobre Refúgio**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVIES, K. S.; PATSKO, L. **How to Teach English as a Lingua Franca (ELF)**. British Council, 2013. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-english-lingua-franca-elf/>>. Acesso em: 17 jan.2019.

DZIUBALSKA-KOLACZYK, K. **Native or non-native? This is the question: Which English to teach in the globalizing world?**, PTLC, p. 1-4, 2005.

FIRTH, A.; WAGNER, J. **On Discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research**. The Modern Language Journal, v. 81, p. 285-300, 1997.

FISHMAN, J.; COOPER, R.; CONRAD, A. **The Spread of English**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1975.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos De Pesquisa**.1. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals**.Oxford: Oxford University Press, 2000.

KUO, I-C. **Addressing the issue of teaching English as a Lingua Franca**. ELT Journal, v. 60, n. 3, p. 219-221, 2006.

PRODROMOU, L. **English as a Lingua Franca: a corpus-based analysis**. London: Continuum, 2008.

QUIRK, R. **Language varieties and standard language**. In: SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Controversies in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 9-19.

RAJAGOPALAN, K. **Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul**. In. ALENCAR, C.N.; FERREIRA, D.M.M.

**Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul.** D.E.L.T.A., v.32, n.3, p. 613-632, 2016.

SCHMITZ, J. R. **“To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world.** RBLA, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SEIDLHOFER, B. **English as a Lingua Franca.** ELT Journal, v. 59, n. 4, p.339-341, 2005.

TIMMIS, I. **Native-speaker norms and International English: a classroom view.** ELT Journal, v. 56, n. 3, 2002.

UNRIC. **Número de Migrantes Continua a Aumentar.** Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/actualidade/32376-numero-de-migrantes-continua-a-aumentar/>>. Acesso em: 12 fev.2019.

VARONIS, E. M.; GASS, S. **Non-native / non-native conversation: a model for negotiation of meaning.** Applied Linguistics, v. 6, n. 1, p. 71-90, 1983.

WALKER, R. **The globalization of English: implications for the language classroom.** Disponível em: <<https://englishglobalcom.wordpress.com/>>. Acesso em: 19 jan. 2019.